

## Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesinde 3P Metodu ile Boşluk Tamamlama (Cloze) Tekniğinin Kullanımı Üzerine Bir Çalışma

Nilgün Dağ\*

Sinop Üniversitesi

### Öz

*Bu çalışmada, okuma güçlüğü çeken İlköğretim I. Kademe beşinci sınıfta okuyan A.B. adlı öğrencinin kelime tanıma ve okuma becerisini geliştirmeye yönelik olarak 3P (Pause, Prompt, Praise) metodunun ve boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin katkısı incelenmiştir. Bu çalışma, 2009-2010 öğretim yılının güz döneminde Sinop il merkezindeki bir ilköğretim okulunun 5. sınıfında okuyan ve okuma güçlüğü yaşadığı belirlenen bir öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin okuma düzeyi ve okuduğunu anlama becerisini ölçmede ve öğrencinin okuma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerde hikâye edici metinler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğrencinin okuma esnasında yaptığı hataların sıklığı betimsel verilerle sunulmuştur. Uygulama sonucunda, öğrencinin okuma düzeyinin endişe basamağından öğretimsel düzeye doğru gelişme gösterdiği görülmüştür.*

**Anahtar Sözcükler:** Okuma güçlüğü, boşluk tamamlama tekniği, 3P metodu, durum çalışması, eylem araştırması.

### Abstract

*This study has examined the contribution of the 3P (Pause, Prompt, Praise) method and of the cloze technique that aimed at developing the word recognition and reading skills of the student named A.B., a student of Elementary Education with reading difficulty, 1<sup>st</sup> Level and Fifth Class. This study was conducted during the fall semester of the 2009-2010 educational year, in an elementary school located in the central province of the Sinop City and with a student enrolled in the 5<sup>th</sup> class, who was determined to have reading difficulty. Storied texts were used as data gathering tools during the activities that aimed measuring student's reading level and reading comprehension skills and at developing his/her reading skills. The frequency of the mistakes made by the student during reading was presented with descriptive data. The application concluded that the reading level of the student progressed from inquietude level to educational level.*

**Key Words:** Reading difficulty, cloze technique, 3P method, case study, action research.

---

\* Öğr. Gör. Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Sinop, E-Posta: nilgundag@yahoo.com

Okuma ve öğrenme eylemleri, insanın hayatının iki temel kavramıdır. Her ikisi de insanın yaşam boyu sıklıkla başvurduğu temel kaynaklardır. Yaşamdaki pek çok aktivite, farklı düzeylerde de olsa illâ ki bir okuma becerisi gerektirir. Bu becerinin kazanımı ve geliştirilmesi, eğitim programlarının öncelikli amacıdır. Bugün, maalesef ülkemizde de okuma güçlüğü sorunu ile karşı karşıya olan çocuklar mevcuttur.

Sesi doğru tanıma ve çözümleme, akıcı okuma, okuduğunu anlama, yeterli kelime hazinesine sahip olma gibi gerekli okuma becerilerinden herhangi birinin kazanılamamış olmasından dolayı bireyin okuma sırasında yaşadığı güçlükler *okuma güçlüğü* olarak tanımlanmaktadır (Özsoy, 1984). Okuma güçlüğü çeken birey, okuma becerisini geliştirmekte zorlandığından okuma esnasında çok sayıda hata yapmakta, akıcı okuyamamakta ve okuduğunu anlayamamaktadır.

Her okuma programının zaruri elemanı olan akıcı okuma; noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geri dönüş, tekrar, heceleme ve gereksiz duruşlar yapmadan doğru ve çabuk, okumaktan keyif alarak uygun bir ses tonuyla konuşurcasına yapılan okumadır (Zutell & Rasinski, 1991). Akıcı okumanın üç belirgin amacı vardır: Tanılama, öğretimi bir yerden bir yere taşıma ve kişisel memnuniyet. Özel eğitime muhtaç çocuklar için bu amaçlara dört öge daha eklenmektedir: Daha iyi anlamak için tekrarlı okuma, hafızayı kuvvetlendirme, grup katılımı, ses oluşturma ve kelime alıştırmaları (Polloway, Patton & Serna, 2005).

Akıcı okuma, iyi okuyucunun tanınmasındaki özelliklerden biridir. Akıcılıktaki kusur, zayıf okuyucunun belirgin bir karakteristiği olup kelime tanıma ve okuduğunu anlama problemlerinin de güvenilir bir işaretçisidir (Stanovich, 1991). Torgesen & Hudson (2006, s. 133), akıcı okumanın üç anahtar unsuru olduğunu vurgularlar: “Metni *doğru* okuma, konuşma *hızında* okuma, uygun *prozodi* veya ifadeyle okumadır”. Hudson (2006: Akt; Osborn, 2007, s. 32), prozodiyi “konuşmanın ritmik ve tonal özelliği” olarak tanımlamakta ve metnin okunmasına katkı sağlayacak ses frekansını/ses ahengini, vurguyu ve süreyi kapsadığını belirtmektedir. Kelimenin doğru okunması, kelime-

leri doğru bir şekilde tanıma ve çözümleme becerisine bağlıdır. Ayrıca alfabetik ilkelerin anlaşılması, seslerin harmanlanması ve kelime dağarcığı da kelimelerin doğru okunması açısından önemlidir. Kelimeleri doğru okumadaki zayıflık, okuduğunu anlama ve akıcı okuma üzerinde negatif bir etkiye sahiptir. Kelimeleri hatalı okuyan okuyucular, yazarın vermek istediği mesajı anlamada başarısızdırlar ve metni yanlış yorumlarlar. Okuma hızı, hem kelime düzeyinde bir otomatikliği hem de okuyanın metin içinde ilerlemesini sağlayan hız ve akıcılığı gerektirmektedir (Hudson, Lane & Pullen, 2005).

Okuma sürecini fiziksel, bilişsel, duygusal, çevresel, dilsel ve eğitsel açıdan pek çok faktör etkilemekte ve bu faktörler başarılı bir okumanın gerçekleşmesine engel olabilmektedir (Bond, 1989: Akt; Akyol & Temur, 2006). Bu engellerden biri de okuma esnasında yapılan *hatalardır* (bkz, Tablo 1). Aşağı yukarı her okulda, okuma güçlüğü çeken öğrencilere rastlanmaktadır. Bu tür öğrencilerin okuma esnasında yaptığı hataların tespit edilmesi ve bu hataların telafisi için uygun yöntem(ler)in seçilerek gerekli okuma becerilerinin kazandırılması son derece önemlidir. Çünkü okuma hataları, yazılı materyalden sapma anlamına gelir ve bu da çocuğun okumaya ilişkin tutumundan akademik başarısına kadar pek çok yaşantısını negatif yönde etkiler.

Okuma güçlüklerinin giderilmesinde ve okumada akıcılığın sağlanmasında kullanılan birçok metot vardır. Bunlardan biri, *3P (Pause, Prompt, Praise – Duraksama, Yönelme, Övme) metodudur*. Bu çalışmada, A.B. ile 3P metodu kullanılarak okuma çalışmaları yapılmış olup bu çalışmalar boşluk tamamlama tekniğinin esas alındığı etkinlikler ile desteklenmeye çalışılmıştır. 3P metodu, birebir öğrenme programlarından biridir. Öğretmen, ebeveyn ya da akranlardan herhangi biriyle bire bir yapılan işlemsel bir süreci kapsar. Yöntemin iki temel unsuru vardır. Birincisi, uygun okuma materyalinin sağlanması; diğeri ise, öğreticinin öğrenciye “duraksama, yönelme ve övme” şeklinde verdiği dönüttür. Duraksama (pause) evresinde, bağlama (context) uygun olan kelimeyi bulması ve hatasını düzeltmesi için öğrenciye yeterli zaman verilmektedir. Öğrenci, beş saniyelik bir duraklama sonrasında hatasını düzeltemezse ya da hata yaparsa bir sonraki

**Tablo 1**

*Okuma Esnasında Yapılan Okuma Hataları*

<i>Atlama (Omission)</i>	Okuma esnasında seslerin, hecelerın ya da kelimelerin bir bölümünün, kelime gruplarının ya da bütün bir satırın okunmadan geçilmesidir. Görsel bir anormallik ve dikkatsizlik atlamaya neden olabilmektedir. Goodman ve Gollasch, kelime atlama hatasının iki çeşidi olduğunu vurgulamaktadır. Birincisi, okuyucunun tanıyamadığı ve çözümlenemediğı kelimeleri kasıtlı atlaması (deliberate omission); diğeri ise ses, hece ya da kelimelerin farkında olmadan yapılan, yani kasıtlı olmayan atlamalardır (nondeliberate omission). Nadiren yapılan atlamalar, dikkatsizlik sonucuyken; sık yapılan atlamalar, kelimelerin sayfa üzerindeki yerinin muhafaza edilmesinde zorlanıldığına işaret etmektedir. Sık atlama sorunu olan çocuklarda, parmakla takip faydalı bir yoldur (Harris & Sipay, 1990, s. 213-4).
<i>Ekleme (Addition/Insertion)</i>	Okuma esnasında, yazılı materyalde olmayan sesin, hecenin ya da kelime(ler)in yazılı materyale dahil edilmesi olayıdır. Eklemeler, okunan cümleye başka manaların verilebileceğinden ve cümlenin anlamını bozabileceğinden okuma hatası olarak değerlendirilmektedir (Harris & Sipay, 1990, s. 214). Eklemeler az sayıdaysa ve anlamı bozmuyorsa, endişe verici bir durum yoktur; ancak sıklıkla ve anlamsızca eklemeler yapılıyorsa, dikkat problemi vardır (Akyol, 2005, s. 176).
<i>Tekrar (Repetition)</i>	Salvia ve Ysseldyke (1978, s. 167) <i>tekrar</i> (repetiton) hatasını, bir kelimenin ya da cümlenin geriye dönülerek okunması olarak tanımlamaktadırlar. Kelime öğrenci tarafından tanındığı hâlde kendine güvensizlik nedeniyle tekrar edilmektedir. Bu durum, okuma hızını düşürmekte ve anlamayı da olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrencinin kendine olan güveni geliştikçe, tereddütlerinde ve tekrarlamalarında azalma görülmektedir. Bu tip öğrencilere kitapta basit olan yerleri dikkatli bir şekilde okuyup prova etmeleri ve metni bilmeyen diğeri öğrencilere okumaları için fırsat verilmelidir. Bu konuda öğrencilerin ziyadesiyle cesaretlendirilmeye ve övülmeye ihtiyaçları vardır. Çocuklar çoğunlukla yanlış düzeltmeye eğilimlidirler ve bir zorunluluk hissederek en ufak bir hatayı bile düzeltme gereksinimi duymaktadırlar (Harris & Sipay, 1990, s. 214, 479, 480). Kendi kendini düzeltmeye neden olan tekrarlar ise, istenilen bir davranış olsa da bunun sıklıkla meydana gelmesi, kelime tanıma becerisinin geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bunların dışında okumada tekrarların sıklıkla yapılması, okumaya karşı dikkat ve ilginin azalmasına ve okumadan zevk alınmamasına sebep olabilmektedir.
<i>Ters Çevirme (Reversal)</i>	Harflerin, hecelerın ya da kelimelerin yer değiştirmesi veya geriye çevrilmesi olayıdır. Daha çok okuma yazmanın kazanımı (birinci sınıfta) aşamasında karşılaşmakta ve kısa zamanda giderilebilmektedir. Ters çevirmenin dört çeşidi vardır: Kelimenin tamamını, bir harfini, harflerin sırasını ve kelimelerin sırasını ters çevirmez (Harris & Sipay, 1990, s. 214, 477, 478). Ters çevirme sorunu, yedi yaşından sonra da devam ediyorsa, soruna ciddiyetle yaklaşmak gerekmektedir. Bu konuda yapılacak en uygun çalışma, yön çalışmasıdır (Akyol, 2005, s. 176). Liberman ve Shankweiler (1971, s. 8), ters çevirmenin okuma güçlüğüne anlamada diğeri hata türlerinden daha fazla dikkat gerektirdiğini vurgulamaktadır. Çünkü bu sorun, görsel algıdaki bir problemten kaynaklanabilmektedir. Kirk ve Chalfant (1984, s. 183), solak çocuklar, sağlak çocuklara oranla ters çevirmeye daha fazla eğilimli olduklarını belirtmektedir.
<i>Telaffuz Hataları (Mispronunciation)</i>	Şive farklılığı, kelimenin hecelerına dikkat etmeme gibi çeşitli nedenlerden kaynaklanabilmektedir. Kelimenin hecelerına dikkat etmeme durumunda, yanlış telaffuz edilen kısım üzerinde dikkatin yoğunlaştırılması gerekmektedir. Telaffuz hatası, kelime tanıma veya kelimeyi doğru okuma becerisinin eksikliğinden kaynaklanırsa, kelimenin tekrar okutulması şarttır (Harris & Sipay, 1990, s. 211, 476, 478).
<i>Yanlış Okuma (Miscue Reading)</i>	Kelimenin doğru olarak seslendirilememesi sorunudur (Akyol, 2005, s. 170). Duraklamalar, noktalama işaretlerine dikkat etmeme, kendi kendine düzeltme vb. okumadaki diğeri hatalardır (Harris & Sipay, 1990, s. 214).

aşama olan yöneltme aşamasına geçilir. Bu aşama, cevabı direkt vermeksizin ipuçları sunarak ve kendini düzeltmesi için fırsat tanıyarak çözümlemesine (decode) yardım etmeyi kapsayan bir aşamadır. Son aşama olan övme aşaması ise, uygun okuma davranışının sözel övgü ile desteklenmesi sürecini kapsar (Burns, 2006).

3P metodu ile gerçekleştirilen okuma çalışmaları, boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin esas alındığı etkinlikler ile desteklenmiştir. Boşluk tamamlama tekniği, okuyucunun iyi bilmediği kelimeleri tahmin etmesine yardım ederek bağlamdaki ipuçlarının farkına varmasını sağlamak için tasarlanmış bir tekniktir. Cümledeki veya paragraftaki belli kelimelerin silinmesi ve okuyucunun paragrafın anlamından yola çıkarak boşluğa gelebilecek uygun kelimeyi tahmin etmesi olayıdır. Bu teknik, daha çok grup çalışmalarını kapsamaktadır. Hazırlanan paragraflar, çocuklar için çoğaltılır ya da projeksiyondan yansıtılır. Çocuklar, grup hâlinde boşluğa en uygun alternatifini belirleme konusunda tartışır ve bunu öğretmenlerine arz ederler<sup>1</sup> (James, 2004; Westwood, 1997).

Boşluk tamamlama tekniği; kelimenin tamamını, heceleri, harf(ler)i ayırma veya ardışık olarak birçok kelimeyi silme şeklinde de olabilir. Öğrenciler, silinmiş bu boşlukları doldurmak için metni taramakta, kelimeleri tanımakta, bağlamsal ipuçlarını kullanmakta ve en uygun kelimeyi, heceyi ya da harf(ler)i seçmektedir. Tüm sınıflar için uygun olan bu teknik, öğrencilerin metinle etkileşmelerini (metni araştırmaları, taramaları, metin üzerinde düşünmelerini vb.) ve bağlamsal ipuçları üzerinde odaklanmalarını sağlayarak öğrencilerin düşünme stratejileri yelpazesini genişletmektedir. Ayrıca, öğrenciler boşluğa gelecek kelime, hece veya harfleri tahmin etmede başarılı oldukça, kendilerine olan güvenleri artmakta ve okuma, anlama ve kelimenin farkında olma becerileri gelişmektedir (Booth, 1998; James, 2004). Bu teknik, öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmede yararlı bir tekniktir ve keşfedildiği günden bu yana bir test tekniği olarak kullanılmaktadır (Şahindokuyucu, 2006).

<sup>1</sup> Bu yönüyle boşluk tamamlama tekniği, paylaşımlı kitap deneyimi yaklaşımının (shared-book experience approach) bir parçası olarak da düşünülebilmektedir.

Bir metinden kelimelerin silinmesi ve öğrenenin semantik, dilbilgisel ve bağlamsal açıdan uygun kelimelerle boşluğu (aralığı) doldurması anlamına gelen boşluk tamamlama tekniği, Gestalt psikolojisinin ilkelerini temel almaktadır. Bu teknik, 1953 yılında Taylor tarafından geliştirilmiştir (Isaac, 2002). Boşluk tamamlama tekniğinin pek çok çeşidi vardır (Chapman & King, 2003; Harris, Turbill, Fitzsimmons & McKenzie, 2006):

- i. Kelimelerin sıklıkla, örneğin her beşinci kelimenin, silindiği geleneksel ve rastlantsal boşluk tamamlama tekniği (traditional and random cloze).
- ii. Dilbilgisel ve söz dizimsel kelimelerin silindiği boşluk tamamlama tekniği (gramatical and syntactic cloze).
- iii. Konu alanına özgü -isim, sıfat, zamir, bağlaç vb.- kelimelerin silindiği semantik boşluk tamamlama tekniği (semantic and content word cloze).
- iv. Tek bir harfin ya da hece(ler)in silindiği grafolojik/fonolojik boşluk tamamlama tekniği (graphological/phonological cloze)

Netice itibarıyla okuma güçlüğü, eğitim dünyasını meşgul eden ve pek çok tartışmanın odak noktasında yer alan önemli bir kavramdır. Ancak okuma güçlüklerine ilişkin ulusal akademik literatürdeki çalışmaların pratik bir zeminde yeterince dikkate alındığını ve hak ettiği ilgiyi gördüğünü söylemek güçtür. Bu nedenle bu çalışma, iki açıdan önemlidir. Öncelikle teorik açıdan önemlidir ki, okuma güçlüğünün ne olduğu ya da nasıl bir şey olduğu ile ilgili yeni bir şeyler öğrenilmesine imkân sağlamaktadır. Öte yandan bu çalışma, pratik açıdan da önemlidir. Okuma güçlüğünün nasıl aşılabileceğini metodolojik açıdan geçerli ve güvenilir bir araştırma ile ortaya koyması, bu sorunu yaşayan öğrenciler lehine alternatif bir çözüm önerisi sunması ve öğretmenlere bir fikir vermesi yönüyle pratik açıdan önem taşımaktadır.

Bu araştırma, okuma güçlüğünün giderilmesinde 3P metodunun ve boşluk tamamlama tekniğinin katkısını bir vak'a (okuma güçlüğü çeken ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi) üzerinde denemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma, okuma güçlüğü ile bu

güçlüğü oluşmasında ve giderilmesinde etkisi ya da katkısı olan unsurların ele alınması meselesinin - bilhassa ulusal akademik literatürde- teorik yönü üstün-uygulama yönü zayıf bir konumda oluşu düşüncesiyle yürütülmüştür.

## YÖNTEM

Bu çalışmada, *durum (örnek olay) çalışması* (case study) deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği bir yöntemdir. Kısaca ifade etmek gerekirse, bir varlığın mekâna ve zamana bağlı olarak tanımlandığı ve özelleştirildiği çalışmadır (McMillan, 2000: Akt; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008).

Araştırma, bir yönüyle de *eylem araştırması* (action research) niteliği taşımaktadır. “Eylem araştırması, pek çok alandaki sorunlara çözüm bulmaya yönelik bir araştırma çeşidi olup planlama, gözleme, harekete geçme ve yansıtma etkinliklerini kapsayan döngüsel bir süreçtir” (Carr & Kemmis, 1986, s. 162). Mills (2003: Akt; Kuzu, 2005, s. 30) eylem araştırmasını, “bir öğretme-öğrenme ortamında araştırmacı olarak öğretmenler, yöneticiler, okul danışmanları ya da diğer ilgililer tarafından öğrencilerinin nasıl daha iyi öğrenebilecekleri ve nasıl öğretim yapacakları konusunda bilgi edinmek amacıyla yaptıkları sistematik bir araştırma süreci” olarak tanımlamaktadır.

Bu çalışmada şu soruya yanıt aranmaktadır: “3P (*Pause, Prompt, Praise*) metodunun ve boşluk tamamlama (*cloze*) tekniğinin okuma güçlüğüne giderilmesindeki katkısı nedir?”. Bu sorudan hareketle, araştırmanın yönetsel yapılandırılması şu şekilde oluşturulmuştur: Araştırmaya, okuma güçlüğü ve türleri tanıtılarak bir giriş yapılmış olup kavramsal çerçeve mümkün olduğunca geniş tutulmaya çalışılmıştır. Ardından, belli kriterler ölçüsünde belirlenen katılımcının okuma hataları betimsel verilerle bir tablo hâlinde sunulmuş ve bu ön araştırmadan sonra katılımcının okuma güçlüğü metodolojik açıdan geçerli ve güvenilir bir araştırma ile giderilmeye çalışılmıştır. İfade etmek gerekir ki, çalışma boyunca 3P metodu ve boşluk tamamlama

tekniğinin işlem basamakları ile nitel araştırma yöntem ve tekniklerine mümkün olduğunca sadık kalınma çabasında olunmuş; kavramsal ve dilsel çözümlere müracaat ederek betimleyici bir üslup kullanılmaya çalışılmıştır. Çalışmalar boyunca araştırmacı, sadece konuya ilişkin bilgi toplayan, veriye dönüştüren, analizleri yapıp raporlaştıran kişi olmamıştır. Haftanın belirli günlerinde A.B. ile bizzat ders yapan, deneyimler yaşayan ve bu deneyimler sayesinde kazandığı bakış açısını verilerin çözümlenmesinde kullanan kişi konumunda olmuş ve çalışma sürecini gerçekçi ve açık olarak tanımlamaya çalışmıştır.

Bu çalışmada, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla bazı tedbirler alınmıştır. Araştırma sonuçlarındaki tarafsızlığın kalitesini arttırmak amacıyla araştırmacı, araştırmanın veri kaynağı olan A.B.’nin okuma sorununu açık bir biçimde tanımlamıştır. Araştırmacının araştırma sürecindeki konumunu açık hâle getirmesi, dış güvenilirliğin sağlanmasına yönelik bir girişimdir. Son olarak durum çalışması raporu, öğrenci seçiminde katkısı bulunan bir rehber öğretmene ve bir uzmana okutulmuştur.

## Veri Toplama Araçları

Öğrencinin okuma düzeyini tespit etmede, Akyol (2005) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Yanlış Analizi Envanteri” kullanılmıştır. Okuyucunun bireysel olarak okuma ve okuduğunu anlama düzeyini belirlemede faydalanılan Yanlış Analizi Envanteri, sesli okuma sırasında yapılan hatalarla kelime ve ses bilgisini; sessiz okuma sonrasında ise, sorularla anlama becerisini belirlemede kullanılmaktadır. Envanter, dört bölümden oluşmaktadır: “*hata türleri ve sembolleri*”, “*kelime tanıma düzeyi*” ve “*yüzdeliğini belirleme kılavuzu*”, “*soru ölçeği*” ve “*anlama düzeyleri hesap tablosu*”. Bu envanterle üç tür okuma düzeyi saptanmıştır:

- Serbest Düzey: Çocuğun bir öğretmen ya da yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade etmektedir.
- Öğretim Düzeyi: Çocuğun öğretmen ya da bir yetişkinin yardımıyla istenilen şekilde okuyabildiği düzeydir.

- iii. Endişe Düzeyi: Çocuğun okuduğunun çok azını anladığı ve/veya pek çok okuma yanlış yaptığı düzeyi ifade etmektedir.

Metine ilişkin anlama düzeyini saptamak için öğrenciye basit ve derinlemesine sorular sorulmuş; derinlemesine anlamayı gerektiren sorular için tam puan cevap durumuna göre 3, 2, 1, 0 şeklinde, basit anlamaya dayalı sorular için de yine cevap durumuna göre 2,1,0 şeklinde puanlama yapılmıştır. Okunan metnin anlama yüzdeliği, alınan puanın alınması gereken toplam puana bölümüyle elde edilmiştir.

Verilerin toplanması ve analizi aşamalarında video kamera, teyp ve bilgisayar gibi teknolojik araçlardan faydalanılmıştır. Öğrencinin okuma düzeyi ve okuduğunu anlama becerisini ölçmede ve öğrencinin okuma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerde hikâye edici metinler veri toplama aracı olarak kullanılmış olup ilköğretim üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf kitaplarından seçilen metinlerin sınıf seviyelerine uygun olduğu varsayılmıştır.

Okuma değerlendirmelerine temel olacak okuma parçalarının seçiminde; üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf ders kitaplarındaki metinlerin anlaşılabilirlik seviyesi, cümle ve kelime uzunlukları dikkate alınmıştır. Seçilen okuma parçaları, bilgisayar ortamında yazılarak ve metne uygun görsellerle desteklenerek öğrenciye sunulmuştur.

### Ön Hazırlıklar ve Katılımcının Seçimi

Yapılacak araştırmayla ilgili olarak 2009-2010 öğretim yılı Eylül ayı başında, öncelikle MEB'den gerekli izin belgesi alınmış; ardından katılımcının seçimi için Sinop ilinde MEB'e bağlı üç ilköğretim okulunda araştırmalar yapılmış ve neticede 5. sınıfta öğrenim gören A.B. adlı öğrenci katılımcı olarak belirlenmiştir. Katılımcının seçimindeki temel kriter, Yanlış Analizi Envanteri'ne göre endişe basamağında yer almasıdır. Başta okul müdürü olmak üzere sınıf öğretmeni ve rehber öğretmen yapılacak araştırma hususunda bilgilendirilmiş ve veliden yazılı izin alınmıştır. Tek bir katılımcıdan çokça veri elde etmenin amaçlandığı bu araştırmada, elde edilen veriler yalnızca örnek olay incelemesine konu olan A.B. için geçerli olup, A.B.'nin ve onun çevresindeki kişilerin kişisel tecrübeleriyle sınırlı tutulmuştur.

### Katılımcının Okuma Sorunları

Araştırma verileri, A.B. adlı öğrenciden toplanmıştır. Katılımcının cinsiyeti, kızdır. A.B., eğitim durumu açısından ilköğretim mezunu bir baba ve annenin ikinci çocuğudur. Bir tane kız (17), bir tane de erkek kardeşi (4) vardır. On bir yaşında olup beşinci sınıfa devam etmektedir. Sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve öğrencinin kendisiyle yapılan görüşmelerden A.B.'nin evde bağımsız çalışma alışkanlığına sahip olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Araştırmacının sınıf içerisinde yaptığı gözlemlerde ise, öğrencinin sınıf içi etkinliklere ilgisiz kaldığı ve katılım göstermediği görülmüştür. Öğrenciyle yapılan görüşmede, öğrencinin okuma esnasında arkadaşlarının yanlış okuduğu gerekçesiyle müdahalede bulunmalarından ve kendisiyle dalga geçmelerinden rahatsızlık duyduğu öğrenilmiştir. A.B.'nin tespit edilen okuma sorunları ise, aşağıda açıklanmaktadır.

- i. A.B. okurken noktalama işaretlerine, tonlama ve vurgulamalara dikkat etmemekte, ritimsiz bir okuma yapmaktadır. Cümlelerin söylenişi esnasında, sesini cümlenin anlamına göre ayarlamamakta ve okurken bazı hece veya kelime gruplarının üstüne basarak seslendirme yapmamaktadır.
- ii. Sıklıkla kendi kendini düzeltme, geriye dönüş, tekrar, atlama, ekleme, yanlış okuma ve içten sesli okuma yapmaktadır.
  - Ekleme türü hatalar, A.B.'nin sıklıkla hece ve harf, nadiren ise kelime eklemesi şeklindedir. Örneğin, "hayrete" - "hayrette".
  - Atlama türü hatalar, kelimenin tamamının ya da hecelerinin (sıklıkla) atlanması şeklindedir. Örneğin, "Annemin" - "Annem".
  - A.B., yanlış okuma da yapmaktadır. Bazı kelimeleri teşhis etmekte zorlanmakta; okuma sırasında cümlenin gelişinden faydalanamamaktadır. Yazılış ve şekil bakımından birbirine benzeyen kelimeleri karıştırdığı da olmaktadır. Ör: "Hatta sınavlarda soru bile geliyor." cümlesindeki "sınavlarda" kelimesini "sınıflarda" şeklinde okumaktadır.
  - İki ya da ikiden fazla sesin yan yana olduğu kelimelerde mutlaka içten seslendirmeye başvurmaktadır. Örneğin, "engellemekten".

- Tekrarlar, daha çok bir kelimenin tanınması ve çözümlenmesi için vakit kazanma şeklinde gerçekleşmektedir.
  - A.B., içten sesli okumayı bir alışkanlık hâline getirmiş olup bu durum onun okuma esnasında fren vazifesi görüp okuma temposunu geriletmektedir. Tanıdık gelmeyen kelimeler üzerinde sabitleşerek iç seslendirme yapmaktadır.
  - Bazı kelimeler üzerinde durmakta, kelimeyi tanıyamama nedeniyle ses tonunu düşürmekte ve paniğe kapılmakta; bazı kelimeleri ise, başka bir kelime olarak okumakta dolaşısıyla yanlış okuma yapmaktadır.
  - Özellikle uzun cümleleri ve kelimeleri okumada zorlanmakta ve anlamı kaçırmaktadır.
  - (Nadiren de olsa) Uzun cümle ve kelimeleri kendince tamamlama yolunu seçme eğilimi göstermektedir. Bazı kelimeler üzerinde (çok sık olmasa da) heceleme yoluna gitse de kelime tek başına gösterildiğinde heceleme yapmamaktadır.
- iii. Okurken sıklıkla anlamı kaçırmakta ve yoğunlaşamamaktadır.
- iv. Okuma süresince satırları kafa hareketleriyle (başını sağa sola doğru hareket ettirerek) takip etmektedir. Bu durum, A.B.'nin satırı düzenli takip etmesini engelleyerek hızını düşürmekte ve fazla zaman harcamasına neden olmaktadır.

A.B.'nin beşinci sınıf düzeyindeki bir metni okuma süresi ve okuma esnasında yaptığı hataların türleri ve sayısı Tablo 2 ve Tablo 3'de sunulmaktadır.

### Okuma Sorununun Giderilmesi

Öğrencinin okuma düzeyi ve problemi tespit edilmiş, problemin giderilmesi konusunda ulusal ve uluslar arası literatür taranmış, problemin giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama tekniğinin kullanılacağı bir çalışma planı oluşturulmuştur.

Çalışmaya, Eylül ayı itibariyle başlanmış ve Aralık ayının son haftasına kadar devam edilmiştir. Çalışma, öğrencinin devam ettiği ilköğretim okulunun "Destek Oda"sında haftada üç gün gerçekleştirilmiştir. Toplam 39 saat ders yapılmıştır. İlk olarak seçimi öğrenciye bırakılmış hikâye kitapları okutturulmuştur. Çalışma boyunca öğrenci, yedi adet hikâye kitabı (Sorumluluklarımı Biliyorum, Doğru Söylüyorum, Tutumlu Davranıyorum, Mutlu Prens, Beyaz Balina, Seçme Hikâyeler, Kır Gezisi) okumuştur. Bu kitaplardan seçilen hikâye edici metinler üzerinde 3P metodu ile okuma çalışmaları yapılmış; ardından öğrenciye boşluk tamamlama tekniğinin esas alındığı etkinlikler ile uygulamaya yönelik destekleyici çalışmalar yaptırılmıştır.

"Doğru okuma, hızlı okumadan önce gelir" (Akyol, 2005, s. 4) mantığından hareketle, çalışmaya öğrencinin sıkça yaptığı hatalarının azaltılması uygulamalarıyla başlanmıştır. Öğrencinin en sık yaptığı hata türü, atlamadır. Öğrenci, cümleden ve kelime(ler)den hece(ler) veya harf(ler) çıkarmakta ve atlama hatasını daha çok kelimenin sonunda yapmaktadır. Bu sorunun giderilmesinde, grafolojik/fonolojik boşluk tamamlama tekniğiyle hazırlanmış etkinliklerden faydalanılmıştır. Bu etkinliklerde, kelimelerde hece/harf boşlukları oluşturulmuş, hem bağımsız cümleler hem de metin içi cümleler

**Tablo 2**

*Okuma Değerlendirme Sonucuna Göre A.B. 'nin Okumasındaki Nicel Özellikler*

Metin	Metnin Kelime Sayısı	Okuma Süresi	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Hata Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdeleri	Anlama Yüzdeleri
Metin 1	321	5dk 48 sn	55.35	81	% 91-	% 79

**Tablo 3**

*A.B. 'nin Okuma Hataları*

Metin	Atlama	Ekleme	Tekrar	Yanlış Okuma	Kendi Kendini Düzeltme	Toplam
Metin 1	22	18	19	15	7	81

üzerinde alıştırmalar yapılmıştır. Bu sayede öğrencide hem semantik hem de dilbilgisel ve bağlamsal açıdan farkındalık oluşturulmuştur. Bu uygulama, aynı zamanda öğrencinin kelimeleri doğru bir şekilde tanımasını ve monoton bir okuma yerine noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek akıcı okumasına yardımcı olmuştur.

A.B.'nin yukarıda sıralanan okuma sorunlarının giderilmesinde aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır.

i. A.B.'nin belirgin okuma sorunlarından biri, okurken noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat etmemesi, ritimsiz bir okuma yapmasıdır. Bu sorunun giderilmesinde, A.B.'ye öncelikle noktalama işaretleri konusunda bilgi verilmiş ve boşluk tamamlama tekniği ile bu bilgiler pekiştirilmiştir. Ardından, aşağıdaki çalışmalarla vurgu ve tonlama becerisi kazandırılmaya ve geliştirilmeye çalışılmıştır.

“Buraya gelir misin?” cümlesini aşağıdaki karakterlere göre farklı biçimlerde söyleyiniz.

- \* Sert bir müdür.
- \* Sevinç içinde biri.
- \* Paniğe kapılmış korku içinde biri.

“Hayır” kelimesini kendisinden sonra gelen kelimelerin anlamına uygun şekilde söyleyiniz.

- \* Hayır, kabul etmiyorum. (normal sesle)
- \* Hayır, kabul etmiyorum. (öfkeyle)
- \* Hayır, öyle demedim. (üzüntülü)

“Şimdi” kelimesinin aldığı değişik tonları söylemeye çalışınız.

- \* Şimdi geldim diyorum, anlamıyor musun?
- \* Daha fazla bekleyemem; ya **şimdi** ya da hiçbir zaman!
- \* Anlamadım, **şimdi** mi diyorsun?
- \* Sonra değil, **şimdi**.
- \* Ne ! **Şimdi** diyen sen değil misin?
- \* Şimdi mi? Kesinlikle olmaz.
- \* Şimdi buradaydı.

ii. A.B.'nin en önemli okuma sorunlarından biri; sıklıkla kendi kendini düzeltme, geriye dönüş, tekrar, atlama, ekleme, yanlış okuma ve içten sesli

okuma yapıyor olmasıdır. Tablo 4'te görüldüğü gibi öğrenci, beşinci sınıf düzeyindeki 219 kelime bir metni 3 dk 8 sn'de okumuştur. Dakikada okuduğu kelime sayısı, 71.54'tür. Metindeki kelimelerin 45'ini hatalı okumuştur. Öğrenci, kelime tanıma becerisi açısından % 91'in altındadır. Sorulan sorular neticesinde öğrencinin anlama düzeyi % 79 olarak tespit edilmiştir. Öğrencinin kelime tanıma düzeyi ve yüzdeliğini belirleme kılavuzundan almış oldukları değerler ile anlama sorularına verdikleri cevaplardan almış oldukları puanlara okuma düzeyleri hesap tablosunda bakıldığında, öğrencinin kelime tanıma ve okuduğunu anlama açısından *endişe* düzeyinde olduğu görülmüştür.

Bu sorunun giderilmesi hususunda ilk iş olarak A.B., okuma süreciyle ilgili olarak bilgilendirilmiştir. Okuma çalışmalarına başlanmadan önce, uygun oturma şekli hususunda aydınlatılmış ve okuma amacından haberdar edilmiştir. Okuma esnasında kelimelerin doğru seslendirilmesi, cümlelerin söyleniş esnasında sesin cümlenin anlamına göre ayarlanması ve okurken bazı hece veya kelime gruplarının üstüne basarak seslendirme yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Okuma sırasında yapılan hatalarda, araştırmacı kalemin ucuyla hatalı okunan kelimeye dikkat çekmiş ve hatasını düzeltmesi için A.B.'ye yeterli süreyi vermiştir. Bu sürenin verilmesi, öğrencinin kendi hatasını düzeltmesi ve okumayı öğrenmesinde bağımsızlık duygusunu geliştirmesi açısından önemlidir. Beş saniyelik bir duraklama sonrasında A.B., hatasını düzeltilmediğinde ya da hata yapmaya devam ettiğinde araştırmacı, kelimeyi çözümlemesine (hecelemesine) yardımcı olmak için müdahalede bulunmuştur. Kelimeyi doğru seslendirdiğinde, A.B.'nin okuma davranışı “aferin”, “hâri-ka”, “çok güzel” gibi sözel övgülerle desteklenmiştir. Metnin okunmasından ardından metnin birlikte incelenmesi (karakterler, olay, yer zaman, vb.) çalışması yapılmış ve son olarak da metne ilişkin basit ve dersin sorular sorularak etkinliklere geçilmiştir. Her derste mutlaka aşağıdaki etkinlik örnekleri yaptırılmıştır.

Aşağıdaki sözcükleri anlamlı cümleler oluşturacak şekilde sıralayınız.

- ◇ büyüdü – oldu – çocuk – delikanlı \_\_\_\_\_
- ◇ güzel – söylüyordu – çok - şarkı \_\_\_\_\_



◇ nöbet – koridorda – tuttu – öğretmen\_\_\_\_\_

◇ serinlediği – hırka – için – hava - giydi \_\_\_\_\_

Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerlere uygun ekleri getiriniz.

◇ Yol\_\_ birçok kamyon gördük.

◇ Yol\_\_ uzatmanın bir anlamı yok.

◇ Ayşe, kalem\_\_ burada kalmış.

◇ Çiçekler\_\_ saksıya dikti, onları suladı.

Aşağıda yazılı olan cümlelerdeki hatayı bulunuz.

◇ Atları su götürmekten çok hoşlanıyordum.

◇ Ertesi sene annem yine İstanbul gitti.

◇ Şuna görgü kuralları anımsatmalıyız.

◇ Büfe camı kırıldı.

Aşağıdaki boşluğa gelecek kelimeyi yazınız.

◇ Hangi A\_\_\_\_\_, bir şeyi *büyüterek anlatma* işidir?

◇ Hangi D\_\_\_\_\_, *rüya, hayal* anlamına gelir?

◇ Hangi U\_\_\_\_\_, bütün varlıkların içinde bulunduğu *sonsuz boşluğun* adıdır?

Aşağıdaki sözcüklerden doğru yazılanların başına “D”, yanlış olanlarının başına “Y” yazınız.

tiren                      klima

traktör                    yanlış

çikolata

sandviç

canbaz

abdest

flüt

filim

iii. A.B.’nin üçüncü okuma sorunu, okurken sıklıkla anlamı kaçırması ve yoğunlaşmamasıdır. Bu sorunun giderilmesinde, öncelikle okuma yapılan ortamda dikkati dağıtıcı uyarıların azaltılmasına ve ortadan kaldırılmasına dikkat edilmiş; bunun yanı sıra, okuma çalışmalarının öğrencinin ilgi duyduğu metinler üzerinden yapılmasına ve okuma öncesinde “okuma amacı”ndan öğrencinin haberdar edilmesine özen gösterilmiştir.

A.B.’yle gerçekleştirilen 39 saatlik çalışmanın sonucunda, okuma becerisindeki gelişimi görmek amacıyla beşinci sınıf metinleriyle bir ölçüm yapılmıştır. Buna göre, A.B.’nin beşinci sınıf düzeyindeki bir metni okuma süresi ve okuma esnasında yaptığı hataların türleri, sayısı ve yüzdesi Tablo 5’te sunulmaktadır. Tablo 5’e göre öğrenci, Metin 1’deki kelimelerin 19’unu; Metin 2’deki kelimelerin ise 43’ünü hatalı okumuştur. Ancak sıklıkla yaptığı hata türü incelendiğinde (bkz Tablo 4) “tekrar”ı fazlaca yaptığı görülecektir. Okuma esnasında yaptığı tekrarlar, kendi kendini düzeltmeye neden olan tekrarlardır. Bu, istenilen bir davranış olsa da bunun sıkça meydana gelmesi, kelime tanıma becerisinin geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

**Tablo 4**

*A.B. ’nin metinleri okuma süresi, hata sayısı, kelime tanıma ve anlama yüzdesi*

Metin	Metnin Kelime Sayısı	Okuma Süresi	Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	Hata Sayısı	Kelime Tanıma Yüzdesi	Anlama Yüzdesi
Metin 1	219	3 dk 8 sn	71.54	19	% 95+	% 94
Metin 2	375	4 dk 44 sn	78.13	43	% 95+	% 92

**Tablo 5**

*A.B. ’nin okuma hataları*

Metin	Atlama	Ekleme	Tekrar	Yanlış Okuma	Kendi Kendini Düzeltme	Toplam
Metin 1	1	1	14	2	1	19
Metin 2	3	10	24	2	4	43

### SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada, okuma güçlüğü çeken ilköğretim I. Kademe beşinci sınıfta okuyan A.B. adlı öğrencinin okuma hatalarının giderilmesinde, 3P metodunun ve bu metodu destekleyici boşluk tamamlama tekniğinin katkısına yönelik bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde, okutulan metinlerde öğrencinin en fazla atlama, ekleme ve tekrar hatası yaptığı; bu hataların dikkatsizlik, kelime tanımadaki yavaşlık ve kelime hazinesindeki yetersizlik gibi nedenlerden kaynaklandığı saptanmıştır. Bu hataların giderilmesi konusunda ulusal ve uluslararası literatür taranmış, problemin giderilmesinde nasıl bir yöntem izlenebileceği araştırılmış ve öğrencinin yaşadığı sorunun giderilmesinde katkı sağlayacağı düşünülen 3P metodu ile grafolojik/fonolojik boşluk tamamlama tekniğinin kullanılacağı bir çalışma planı oluşturulmuştur. Uygulama sonucunda, öğrencinin okuma hatalarının azalmasında, kelimeleri doğru tanımasında ve okuduğunu anlama becerisinde 3P metodunun ve boşluk tamamlama tekniğinin etkili olduğu, okuma hatalarının önemli ölçüde giderildiği ve okuma düzeyinin endişe basamağından öğretim basamağına doğru gelişme gösterdiği saptanmıştır. A.B.'nin okumasında görülen bu ilerlemenin doğrudan yöntemden mi yoksa bireysel ilgi ve destekten mi kaynaklandığının net olarak söylenememesi bu çalışmanın bir sınırlılığıdır. Saptanan bu değişikliklerin ne kadarının

kullanılan yöntemle ne kadarının bireysel ilgiye bağlı olduğunu söylemek güçtür.

Çalışmanın başlangıcında; işitilmesi güç ve monoton bir sesle, noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat etmeden okuyan ve kelimeleri doğru tanımadaki da güçlüğ çeken A.B., beşinci sınıf düzeyindeki 321 kelimelik bir metni 5 dk 48 sn'de 81 hata ile okumuştur. Öğrenciyle gerçekleştirilen 39 saatlik çalışmanın sonunda ise, okuma becerisindeki gelişimi görmek amacıyla beşinci sınıf metinleriyle yapılan ölçüm sonucuna göre öğrenci, beşinci sınıf düzeyindeki 219 kelimelik bir metni 3 dk 8 sn'de 19 hata; 375 kelimelik bir metni 4 dk 44 sn'de 43 hata ile okumuştur. Öğrencinin okuma esnasında noktalama işaretlerine önem vererek, vurgu ve tonlamaları doğru ve yerinde kullanarak okuma yaptığı; anlama ve kelimeleri doğru tanımadaki becerisinin de arttığı görülmüştür.

A.B.'yle gerçekleştirilen 39 saatlik çalışmanın sonucunda, onun noktalama işaretlerine önem vererek, vurgu ve tonlamaları doğru ve yerinde kullanarak okuma yaptığı; kelimeleri doğru tanımadaki becerisinin arttığı görülmüştür. A.B.'nin kelime tanıma düzeyi ve yüzdeliğini belirleme kılavuzundan almış olduğu değerler ile anlama sorularına verdiği cevaplardan almış olduğu puanlara okuma düzeyleri hesap tablosunda bakıldığında (Tablo 6), kelime tanıma ve okuduğunu anlama açısından *öğretim*

**Tablo 6**

*İlk uygulama ve Son Uygulama Metinlerine Göre A.B.'nin Okuma Düzeyi*  
[Akyol (2005) tarafından Ekwall ve Shanker'dan (1988: 414) uyarlanmıştır]

KELİME TANIMA YÜZDESİ		%55	%60	%65	%70	%75	%80	%85	%90	%95	%100
	100	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Serbest	Serbest
99	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Serbest	Serbest	Serbest
98	E	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.
97	E	E	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.**	Öğrt.	Öğrt.
96	E	E	E	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.
95	E	E	E	E*	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.**	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.
94	E	E	E	E	E	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.
93	E	E	E	E	E	E	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.
92	E	E	E	E	E	E	E	E	E	Öğrt.	Öğrt.
91	E	E	E	E	E**	E	E	E	E	E	Öğrt.

**E:** Endişe düzeyi **Öğrt.:** Öğretim düzeyi **Serbest:** Serbest okuma düzeyi

düzeyinde olduğu görülmüştür (Tabloda yeşil renk ile işaretlidir. Kırmızı ile işaretli olan kısım A.B.'nin çalışma öncesindeki durumunu göstermektedir.).

Bu araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlara göre, okuma güçlüğü çeken öğrencilerin bu sorunlarını gidermede uygun bir yöntem ve gelişim süreci izlendiği ve gerekli yardımlar sağlandığı takdirde bu tür öğrencilerin iyi okuyucular olabileceği görülmektedir. Bu yönüyle araştırma bulguları; öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin ve bu konuda çalışan akademisyenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin somut bilgiler edinmelerine hizmet etmektedir.

Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin problemlerine ne kadar erken müdahalede bulunulursa o kadar başarılı olunacaktır. Problemin devam etmesi hâlinde bir alışkanlık hâlini alacak ve öğrencinin akademik başarısı, psikolojik, sosyal ve duyuşsal gelişimi olumsuz etkilenecektir. Ayrıca kendisinden yetenek düzeyinin üstünde başarı beklenmesi, onu okulda başarısızlığa götürecektir kadar büyük bir okuma isteksizliğine sebebiyet verebilmektedir. Bu sorun, çocuklarda yanlış okumaların çoğalmasına, kendine güvensizliğe ve düşük motivasyona da neden olabilmektedir. Unutulmamalıdır ki, hiçbir çocuk başarı şansının bulunduğuna inanmadıkça,

sorununun çözülme sürecini desteklemek istemez. Çocukların ihtiyaç duydukları övgü ve cesaretlendirme konusunda, ebeveyn ve öğretmenlerin benimsedikleri tutumlar bu açıdan oldukça önemlidir.

Okuma güçlüğü çeken öğrenciler için ABD, Fransa, İngiltere, İsveç, Belçika gibi bazı ülkelerde özel sınıflar, özel klinikler ve merkezler vardır. Buralarda her çocuğa ayrı program ve okuma materyali hazırlayan özel eğitimciler mevcuttur (Razon, 1982). Ülkemizde bu tür çocukların eğitimi hususunda 13-17 Kasım 2006 tarihinde toplanan 17. Milli Eğitim Şura'sında, "Milli Eğitim Bakanlığınca ilköğretim düzeyinde okuma uzmanları istihdam edilmeli, bu uzmanlar özellikle sınıf öğretmenliği mezunları arasından uygulama ve teorik derslerden oluşan yüksek lisans programları yoluyla üniversitelerce yetiştirilmelidir" şeklinde bir karar alınmıştır (MEB, 2006). Ülkemizde, öğrenme güçlüğü bulunan öğrencileri kapsayan bir federasyon ya da organizasyon oluşturulması da önemli bir adım olacaktır. Bu kararların fiilen uygulamaya geçirilmesi konusunda gerekli adımların en kısa sürede atılması gerekmektedir.

**KAYNAKLAR**

- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkökuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2006). İlköğretim 3. sınıf öğren-cilerinin okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları. *EKEV Akademi Dergisi*, Sayı: 29, 259-274, Yıl: 10.
- Booth, D. (1998). *Guiding the reading process*. Portland Maine: Stenhouse Publishers.
- Burns, E. (2006). Pause, prompt, praise—peer tutored reading for pupils with learning difficulties. *British Journal of Special Education*. 33 (2), 62-67.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Basingstoke: Falmer Press
- Chapman, C. & King, R. (2003). *Differential instructional strategies for reading in the content areas*. California: Corwin Press.
- Harris, P., Turbill, J., Fitzsimmons, P. & McKenzie (2006). *Reading in the primary school years* (2nd ed.). Melbourne: Thomson Social Science Press.
- Harris, A.J. & Sipay, E.R. (1990). *How to increase reading ability: A guide to developmental and remedial methods*. New York: Longman.
- Hudson, Roxanne.F., Lane, Holly.B. & Pullen, Paige.C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, Why and How, *The Reading Teacher*, 58 (8), 702-714.
- Isaac, A. (2002). 'Opening Up' literary cloze. *Language and Education*, Vol: 16, Issue: 1, 18-36.
- James, W. (2004). *Special education and social development*. New Delhi: Anmol Publications PVT. LTD.
- Kirk, S.A. & Chalfant, J.C. (1984). *Academic and developmental learning disabilities*. University of Arizona, Love Publishing Company.
- Kuzu, A. (2005). *Oluşturmacılığa dayalı çevrimiçi destekli öğretim: Bir eylem araştırması*. Yayılanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Lieberman, I.Y. & Shankweiler, D. (1971). *Investigation of reversal errors in reading in normal and poor readers as related to critical factors in reading materials*. Retrieved October 02, 2009, from Connecticut University, Final Report Web site: [http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/37/65/fb.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/37/65/fb.pdf)
- MEB (2006). 17. Milli Eğitim Şurası. <http://ttkb.meb.gov.tr/duyurular/17sura/17surak ararlari.pdf> adresinden 17 Ocak 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Osborn, D.F. (2007). *Developing oral reading fluency: Effects of daily use of word walls and daily independent silent reading on oral reading fluency development of second grade students*. Retrieved February 24, 2010, from Liberty University, Web site: <http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1030&context=doctoral>
- Özsoy, Y. (1984). Okuma yetersizliği. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (1), 17-20.
- Polloway, E.A., Patton, J.R. & Serena, L. (2005). *Strategies for teaching learners with special needs* (8th ed). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 39, 11-8.
- Salvia, J. & Ysseldyke, J.E. (1978). *Assesment in special and remedial education*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Stanovich, K.E. (1991). Word recognition: Changing perspectives. In R. Barr, M. L. Kamil, P.B. Mosenthal, and P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 2, p. 418-452). New York: Longman.

- Şahindokuyucu, A. (2006). *A study of cloze and multiple-choice tests for measuring reading comprehension of preparatory students*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Torgesen, J.K. & Hudson, R. (2006). Reading Fluency: Critical issues for struggling readers. In S.J. Samuels and A. Farstrup (Eds.). *Reading Fluency: The forgotten dimension of reading success*. Newark, DE: International Reading Association Monograph of the British Journal of Educational Psychology.
- Westwood, P. (1997). *Commonsense methods for children with special educational needs* (3rd ed.). London and New York: Routledge Falmer.
- Zutell, Jerry. & Rasinski, Timothy V. (1991). *Training teachers to attend to their students' oral reading fluency*. *Theory Into Practice*, 30, 211-217.

## *Summary*

# **A Study On Regarding The Use of The 3P Method and The Cloze Technique In Order To Correct The Reading Difficulty**

**Nilgün Dağ\***

Sinop University

In this study, the effect of 3P (Pause, Prompt, Praise) method and cloze technique is examined in terms of improving word recognition and reading ability in students with reading difficulty. This study has been conducted with a 5<sup>th</sup> grade student, who goes to a primary school in the centre of Sinop city in the autumn of 2009- 2010 school term. Narrative texts were used as a data collection tool in the activities focused on measuring the student's reading performance and reading comprehension skills and improving the student's reading skill. The reading problems of A.B. are as follows: (a) A.B. does not care for punctuation marks, intonation and stress while reading and reads without rhythm. (b) A.B. frequently makes self-correction, flashback, repetition, omission, addition, misreading and voiced reading to himself/herself. (c) While reading, A.B. frequently misses the meaning and can not concentrate on what he/she reads. (d) A.B. follows lines with head movements (moving his/her head right and left). This situation hinders A.B. from following the line regularly and decreases his/her speed and leads a waste of time for him/her. As a solution to A.B.'s reading problems a study plan including 3P

method and cloze technique has been prepared. The study started as of September and continued till the end of December. Totally, 39 hours long courses are organized.

Here are the activities performed for producing solution to A.B.'s reading problems: (a) As a solution to the problem of A.B. about not caring for punctuation marks, intonation and stress and reading without rhythm, A.B. was firstly informed about punctuation marks and then activities for each study is made regularly. (b) As a solution to A.B.'s problems about frequent self-correction, flashback, repetition, omission, addition, misreading and voiced reading to himself/herself, reading activities was performed with 39 method and these activities were supported with cloze test activities. (c) As a solution to the problem of A.B. about missing the meaning frequently while reading and not concentrating what he/she reads, first of all we paid attention to reduce and remove the distracting stimulators in the environment, where reading is performed; in addition we paid special attention to perform reading activities about texts of interest to the student and to

---

\* Lecturer, Sinop University, Faculty of Education, Elementary Education Programmes, Sinop, E-mail: nilgundag@yahoo.com

inform student of “the purpose of reading” before starting to read. After 39 hours of study with A.B., an assessment was made with 5<sup>th</sup> grade texts in order to see the improvement in reading skills and then the fall in the error rates were detected. Error rates were presented with descriptive data. In the end of the study, it was observed that reading performance of the student improves from anxiety step towards educational level. When the error type frequently

made by A.B. is examined, it will be observed that A.B. mostly makes “repetition”. The repetitions he/she makes while reading are repetitions that causes him/her to correct himself/herself. It is a desirable behavior, however frequent occurrence of such behaviors points to the fact that word recognition skills need to be improved. [The researcher is now continuing to study on this subject.]

